

Quels gestes didactiques pour surmonter les difficultés de lecture à 9, 12 et 15 ans ? Une étude internationale sur 44 classes

Magali BRUNEL

Faculté d'Éducation
Université de Montpellier (LIRDEF)

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain,
(CRIPEDIS)

Vincent CAPT

Haute école pédagogique du Canton de Vaud
Lausanne

Valérie FONTANIEU

École normale supérieure de Lyon,
Institut français d'Éducation

1. LA RECHERCHE GARY : PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1.1. *Contexte et projet de recherche*

La recherche Gary¹ se propose d'étudier les compétences de lecture de textes littéraires des élèves et les pratiques des enseignants sur trois axes : celui de la progression entre différents niveaux de la scolarité, celui des spécificités repérables dans quatre pays ou régions francophones— la Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande —, et celui des relations identifiables entre les productions des élèves et les pratiques des enseignants. Plus précisément, notre étude concerne les compétences mobilisées par les élèves et

1. Les résultats complets de cette recherche, qui a été menée de 2015 à 2022, portent sur 1787 élèves et 69 classes. L'ouvrage qui les rassemble paraîtra en mars 2024 aux Presses Universitaires de Rennes sous le titre *La Progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*.

les pratiques de leur enseignants à trois étapes du *curriculum*, les niveaux 4, 7 et 10² (soit, pour la Belgique, les classes de 4^e primaire, 1^{re} secondaire et 4^e secondaire), qui correspondent à trois cycles distincts pour les différents pays de l'étude, la deuxième partie du cycle primaire (au moment où le temps de l'apprentissage de la lecture est supposé achevé), la première partie du cycle du secondaire et sa seconde partie. Comme trois années séparent chacun de ces trois niveaux, nous espérons, en les analysant, mieux cerner la progression des compétences lectorales au fil de la scolarité obligatoire.

Nous nous situons dans le prolongement des travaux de didactique sur la progression en lecture menés par l'équipe de Thévenaz-Christen (2014), puis par l'équipe de Ronveaux et Schneuwly (2018) dans le canton de Genève, ainsi que par l'équipe de recherche pilotée par Louichon (2020) à Montpellier. Cependant, ces recherches portaient uniquement sur les pratiques d'enseignement et ne prenaient pas en compte les compétences des élèves; de plus, elles ne présentent pas de dimension internationale. De notre côté, en comparant les données recueillies dans quatre contextes régionaux ou nationaux, nous cherchons à mieux comprendre les variations entre les compétences mobilisées par les élèves, les pratiques de leurs enseignants ainsi que leur relation, en fonction des caractéristiques du contexte scolaire dans laquelle les uns et les autres évoluent. Nous nous attachons enfin à mettre en relation les résultats de l'analyse des compétences mobilisées par les élèves et ceux qui concernent les pratiques des enseignants.

Ce projet vise ainsi à prolonger, à approfondir et à mettre en perspective les connaissances disponibles à propos de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, et sa question générale de recherche peut être résumée comme suit : *comment peut-on caractériser l'un par rapport à l'autre l'apprentissage et l'enseignement de la lecture de textes littéraires au fil de la scolarité obligatoire ?*

Dans la présente contribution, nous nous limitons à examiner les données relatives à 44 séances belges et françaises de notre corpus, et nous étudions les compétences des élèves et les pratiques enseignantes en recourant à une double grille de lecture : la première concerne les opérations de lecture en jeu dans la lecture des textes littéraires, la seconde concerne les gestes didactiques des enseignants. Il nous faut donc commencer par expliciter quelque peu ces deux cadres théoriques.

2. Nous avons fait le choix, étant donné la différence entre les systèmes scolaires des quatre régions ou pays concernés par la recherche, d'utiliser comme palier commun le nombre d'années à partir de la première primaire (qui est l'année de l'apprentissage initial de la lecture).

1.2. Appuis théoriques

1.2.1. Les opérations en jeu dans la lecture des textes littéraires

Toute lecture, qu'elle se veuille fonctionnelle ou esthétique, ordinaire ou savante, se réalise à travers *une série de processus*, dont la maîtrise articulée définit la compétence (Dufays, 2010). Ces processus sont organisés chronologiquement et ils relèvent de sollicitations sémiotiques : l'attribution du sens se réalise toujours à travers un jeu de reconnaissance et d'inférence, de compréhension et d'interprétation, qui s'exerce aussi bien sur le plan local, au niveau de la phrase, que sur le plan global, sur les unités des paragraphes ou sur l'ensemble du texte. De plus, dans toute lecture, le lecteur exerce une appréciation du texte à travers différents paramètres. Quand il s'agit spécifiquement de lire un texte littérairement (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015), ces processus associent différentes postures, en particulier celle de l'implication psychoaffective et celle de l'analyse. De plus, le texte littéraire présente des spécificités qui permettent au lecteur, au-delà d'une compréhension littérale et référentielle, de l'actualiser à travers une ou plusieurs significations en coopérant à son interprétation (Eco, 1985). Nous distinguons ainsi trois opérations centrales de l'activité de lecture de textes littéraires : la compréhension, locale (fondée sur l'identification des mots et leur intégration dans une structure signifiante (Giasson, 2008) et globale ; l'interprétation, qui s'appuie sur le caractère proliférant du texte littéraire et engage la subjectivité d'élèves dégagant de l'œuvre des sens seconds plus ou moins recevables au sein de la « communauté interprétative » (Fish, 2007) de la classe ; enfin, l'appréciation, qui a fait l'objet de travaux de recherches plus récents en didactique de la littérature (Gabathuler, 2016) et qui consiste à confronter le texte à différents critères axiologiques, lesquels peuvent être de l'ordre de la *cognition* (qui permet de juger un texte selon des normes de lisibilité), de l'*éthique* (qui permet de le juger en termes de conformité ou de transgression par rapport au « bien »), de la *référence* (qui permet d'évaluer l'intérêt de l'univers qu'il propose) ou encore de l'ordre de l'*esthétique*, qui permet de porter un jugement de type stylistique ou littéraire.

1.2.2. Les gestes didactiques en jeu dans les pratiques enseignantes

S'agissant par ailleurs de l'analyse des pratiques enseignantes, nous nous appuyons sur la typologie proposée par Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz (2005) pour identifier quatre *gestes didactiques fondamentaux*. Le premier, qui concerne la *situation de l'objet dans le temps*, consiste à activer la mémoire de l'élève, soit pour rappeler un élément déjà vu, soit pour appeler à la mémorisation. La *présentification* et l'*élémentarisation*, qui forment le second geste, correspondent aux différents dispositifs didactiques grâce auxquels « l'objet

d'étude est rendu présent » (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005, p. 85). Le troisième geste consiste en *l'institutionnalisation* des savoirs transmis, c'est-à-dire dans les moments où l'enseignant insiste sur l'importance, la valeur ou la possibilité de réutilisation des contenus appris. Le dernier geste renvoie aux *actions d'évaluation et de régulation*, qui peuvent consister tantôt dans la prise en compte des connaissances manifestées par les élèves (régulation interne), tantôt dans leur aiguillage à travers des échanges centrés sur la construction de l'objet enseigné (régulation locale).

1.3. Cadre méthodologique

1.3.1. Choix des classes observées et du texte « réactif »

Pour se concentrer sur ses objectifs stratégiques, l'équipe du projet a prélevé ses données dans des milieux comparables : les classes observées appartiennent à des milieux urbains ou semi-urbains et relèvent d'un indice socio-économique moyen. Ce choix nous permet de neutraliser dans une certaine mesure la variable socioéconomique, même si nous n'avons pas cherché à harmoniser le nombre d'élèves allophones ou en difficultés d'apprentissage. De même, nous neutralisons la variable « support » (tout comme l'ont fait la recherche GRAFE³ (Ronveaux & Schneuwly, 2018) et la recherche TALC⁴ (Louichon, 2020)) en limitant ces données au traitement d'un texte littéraire unique, qui sert ainsi de « réactif » au projet, en l'occurrence la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence⁵ ». La trame de cette nouvelle est la suivante :

Le narrateur, dégoûté du mercantilisme de notre société moderne, quitte la France en quête d'un mode de vie plus altruiste. Après un passage à Tahiti, il arrive sur Taratora, une île des Marquises, où il rencontre une population qui se met à son service, et en particulier, Taratonga, femme soucieuse du bien-être de tous les habitants. Un jour, celle-ci lui offre des gâteaux enveloppés dans ce qu'il croit être des toiles de Gauguin et qui auraient, lui dit-elle, été offertes à son grand-père par un Français. Dès lors, son appétit du gain renaît. Après avoir récupéré les toiles et cédé à Taratonga sa montre et ses économies, il s'apprête à ramener celles-ci dans son pays. Mais sur le chemin du retour, un hôtelier lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et les revend. Ses rêves de richesse s'envolent dès lors, avec ses illusions sur les valeurs de l'innocence.

3. Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné.

4. « Du texte à la classe ».

5. Nouvelle publiée originellement dans le recueil *Gloire à nos illustres pionniers* (Gallimard, 1962), et republiée en 2013 par Larousse dans une version réduite de ce recueil intitulée *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*.

1.3.2. Récolte et traitement des données

La récolte des données comporte deux temps. Dans une première séance de 45 à 50 minutes, les élèves lisent le texte silencieusement en autonomie et répondent à un questionnaire constitué de trois questions, libellées dans des termes simples pour qu'elles puissent aisément être comprises par les élèves de tous les niveaux scolaires. La première — « Présente ce récit en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connaît pas » — vise à évaluer la compréhension du récit ; la deuxième — « Ce texte t'a-t-il plu ? Pourquoi ? » — porte sur son appréciation ; et la troisième — « Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur ? » — invite à l'interpréter. Puis, dans une seconde séance de même durée, nous demandons aux enseignants d'animer une séance portant sur ce texte, sans leur donner d'autres consignes, sinon qu'ils procèdent selon leurs pratiques habituelles. La séance est filmée puis transcrite. Nous disposons ainsi des réponses des élèves au questionnaire d'une part et des *verbatim* des séances de classe filmées d'autre part.

Pour traiter ces données, nous recourons à différents codages. Les réponses des élèves au questionnaire sont analysées d'abord en fonction du nombre d'items du récit jugés pertinents (sur 17 items possibles) qu'ils arrivent à restituer, puis en fonction du nombre d'appréciations et d'interprétations jugées valides qu'ils formulent. Plus précisément, quatre types d'appréciations sont distinguées et codées : celles qui relèvent de la clarté cognitive, celles qui relèvent de la portée référentielle, celles qui relèvent de l'éthique et celles qui relèvent de l'esthétique.

Ensuite, les *verbatim* sont codés au cours d'une négociation « inter-juge » et ramenés à un pourcentage de temps accordé à chaque catégorie au sein de la séance selon cinq grilles. Deux de ces grilles seulement sont exploitées dans la présente étude : ce sont celles que nous avons présentées ci-dessus dans notre cadre théorique. La première concerne les trois opérations de lecture (compréhension, appréciation et interprétation), auxquelles nous ajoutons les apports culturels, qui constituent une quatrième activité souvent mobilisée par les enseignants pour accompagner la lecture du texte. La seconde concerne les « gestes didactiques fondamentaux » définis par Schneuwly, Sales Cordeiro et Dolz (2005).

Une fois codées, les données font l'objet d'un traitement statistique à l'aide du logiciel Stata, qui nous permet de calculer puis de comparer pour chaque catégorie étudiée les tendances propres à chaque classe d'âge et à chaque pays. Nous cherchons enfin à établir des corrélations entre catégories sur la base du coefficient de Pearson complété d'un test de significativité.

2. QUESTION DE RECHERCHE ET DONNÉES ÉTUDIÉES

Notre étude⁶ s’étend aux trois niveaux scolaires précités, mais se limite aux deux pays dans lesquels des données ont pu être recueillies dans des classes de niveau 4, à savoir la Belgique et la France. Plus précisément, nous examinons 1072 questionnaires issus de 44 classes réparties comme suit :

	France		Belgique		Total	
	Classes	Élèves	Classes	Élèves	Classes	Élèves
Niveau 4	7	164	7	151	14	315
Niveau 7	8	195	7	165	15	360
Niveau 10	8	233	7	164	15	397
Total	23	592	21	480	44	1072

Tableau 1 : Présentation synthétique des classes et des élèves.

Nous présenterons d’abord les résultats relatifs à la progression des compétences des élèves, puis nous nous intéresserons à l’évolution des pratiques de leurs enseignants. Nous ferons enfin le point sur les relations que nous avons pu établir jusqu’à présent entre nos deux ensembles de données en examinant dans quelle mesure les choix des enseignants varient ou non selon le niveau de compétence de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons calculé séparément les scores des 25 % (quartiles⁷) des classes les moins et les plus « performantes » dans le questionnaire afin de voir si ces différences de profils allaient de pair avec des variations des pratiques des enseignants.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS : L’ÉVOLUTION
DES COMPÉTENCES DE LECTURE DES ÉLÈVES⁸

3.1. L’évolution d’ensemble des compétences de lecture

Posons d’abord un regard d’ensemble sur l’évolution au fil des trois niveaux des scores des élèves concernant la compréhension, l’interprétation et l’appréciation. Le graphique ci-dessous⁹ montre que toutes les opérations

6. Une version plus longue a été publiée en 2020 dans le n° 62 de la revue *Caractères* (Dufays *et al.*, 2020).

7. Il s’agit là d’un nombre approximatif, car la nature des résultats ne permet pas de diviser les classes en quatre groupes de tailles exactement égales.

8. Ce volet de notre étude reprend des éléments d’un article qui a été publié dans le n° 62 de *Repères* (Brunel *et al.*, 2021).

9. Pour la compréhension, les chiffres correspondent au pourcentage moyen d’items de l’intrigue identifiés par les élèves. Ainsi, le fait que les élèves du niveau 10 ont en moyenne 65 % de bonnes réponses signifie qu’ils ont identifié en moyenne 11 items sur les 17

progressent avec l'âge des élèves, ce qui n'a rien de surprenant, mais cette progression concerne surtout la compréhension, tandis que les scores concernant l'appréciation et l'interprétation ne progressent que très légèrement entre les niveaux 4 et 7. Cette remarque doit cependant être nuancée si l'on distingue les interprétations et les appréciations dans leur ensemble et celles que nous pouvons considérer comme valides. Par exemple, dire que le récit de Gary nous invite à nous méfier des apparences est sans conteste une interprétation pertinente, alors que dire qu'il promeut les valeurs de l'amitié constitue une interprétation erronée ; et s'il est pertinent d'apprécier le récit pour sa construction, il l'est moins de le louer pour la beauté des comportements qu'il évoque. Cette distinction entre opérations valides et non valides permet de voir que les secondes abondent surtout au niveau 4, mais que cette proportion diminue fortement à partir du niveau 7. Autrement dit, si l'interprétation et l'appréciation en tant que telles progressent peu entre ces deux niveaux, la qualité de ces deux opérations évolue en revanche de manière significative.

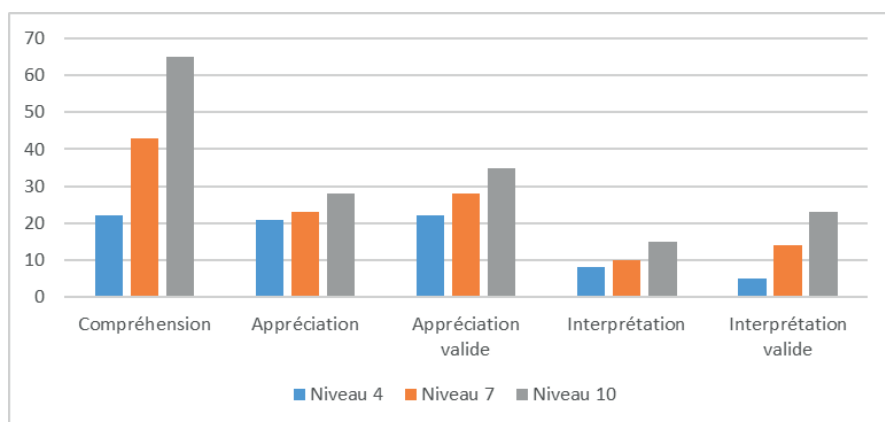


Figure 1 : L'évolution des trois opérations de lecture au fil des trois niveaux scolaires.

Cette distinction apparaît encore plus clairement si l'on observe les deux graphiques qui suivent¹⁰ : le nombre d'appréciations et d'interprétations valides progresse beaucoup plus que la quantité absolue de ces deux opérations. Plus précisément, on constate qu'à partir du niveau 7, les appréciations deviennent

retenus comme pertinents. Pour les deux autres opérations, le premier chiffre concerne le pourcentage d'interprétations (sur 10 hypothèses possibles) ou d'appréciations (sur 4 dimensions possibles) formulées par les élèves, et le second le nombre de réponses jugées valides (sur 6 interprétations et 4 critères appréciatifs ayant été retenus comme tels).

10. L'indice 1 signifie que chaque élève a formulé en moyenne une interprétation ou une appréciation.

pratiquement toutes valides, alors que, pour les interprétations, il subsiste jusqu’au niveau 10 un certain taux de propositions non valides, même si leur nombre diminue fortement au fil des niveaux.

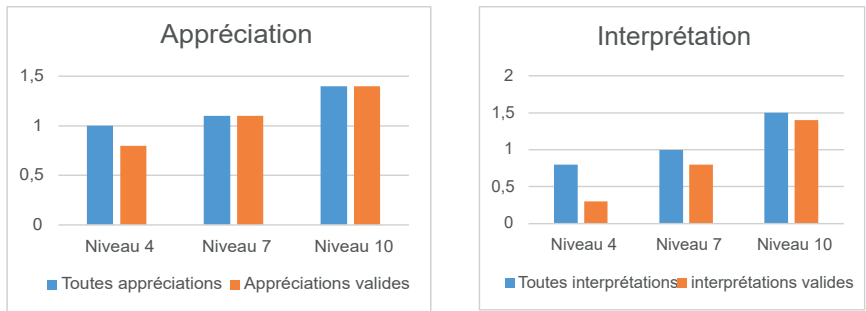


Figure 2 : *L’évolution des appréciations et des interprétations au fil des trois niveaux.*

3.2. Comparaisons des résultats selon les deux contextes nationaux

Intéressons-nous ensuite aux scores des élèves dans les deux pays dont sont issues les données de cette étude. S’il est frappant ici de constater la parfaite égalité des résultats en ce qui concerne l’appréciation et l’interprétation en général, notre échantillon révèle que les élèves français présentent des scores légèrement supérieurs tant en ce qui concerne la compréhension qu’en ce qui concerne les interprétations valides. Comme cette différence est cependant moins importante que les convergences qui apparaissent entre les scores des deux pays, le caractère limité de nos données rendrait périlleux tout commentaire plus avancé à ce propos.

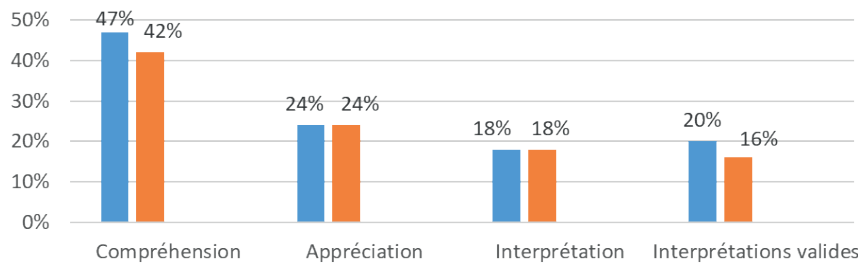


Figure 3 : *Moyennes des scores des échantillons français (en bleu) et belge (en orange).*

3.3. Les difficultés de lecture :

focus sur les classes les moins « performantes »

Si les résultats qui précèdent affichent des tendances marquées, ils n'ont rien de surprenant : il est conforme au développement cognitif des élèves que leurs scores dans les différentes opérations de lecture progressent au fil des années, et il n'est donc pas étonnant que, malgré les spécificités institutionnelles et culturelles, les convergences soient fortes entre les performances d'élèves de deux pays francophones voisins. Nous avons dès lors voulu aller plus loin que ces résultats généraux pour nous intéresser aux difficultés de lecture repérables aux trois niveaux.

3.3.1. Les difficultés de compréhension

En ce qui concerne la compréhension, le repérage de ces difficultés suppose qu'on identifie non des problèmes d'apprentissage de la lecture (Giasson, 2008), liés aux facultés de l'apprenant sur le plan cognitif ou développemental, mais bien des obstacles liés à la diégèse¹¹ elle-même, dont certaines caractéristiques textuelles et narratives peuvent s'avérer complexes à comprendre. Ainsi conçus, les obstacles s'éloignent des approches centrées sur la tâche ou sur les facultés de l'apprenant, mais pourraient être rapprochés des propriétés dont disposent les textes dits « résistants » (Tauveron, 1999). On constate ici que, quel que soit le niveau scolaire, les difficultés concernent les mêmes moments ou épisodes du récit, à savoir l'interruption du don des toiles par Taratonga au narrateur, le désir de celui-ci d'en acquérir de nouvelles, la mention de l'origine supposée de ces toiles, ainsi que la rencontre finale d'un hôtelier à Tahiti sur le chemin du retour. Le fait que ces éléments ne soient guère nommés dans la majorité des résumés n'a rien en soi d'étonnant dans la mesure où ils concernent des éléments secondaires de la diégèse qui, par inférence, aident à mieux cerner la complexité des personnages (De Croix, 2015). Plus surprenante est l'absence fréquente de mention de la déception finale du narrateur, qui sert en quelque sorte de morale à l'histoire. On peut cependant faire l'hypothèse que les élèves en difficulté rencontrent aussi des problèmes de gestion du temps — qu'il s'agisse de la lecture de la nouvelle ou de la rédaction de son résumé —, ce qui expliquerait leur silence sur la fin du récit.

Par ailleurs, le tableau ci-après montre bien à quel point le taux des items les moins mobilisés diminue fortement au fil des trois niveaux.

11. C'est-à-dire de l'espace-temps dans lequel se déroule l'histoire proposée par la fiction du récit.

		Niveau 4	Niveau 7	Niveau 10
Compréhension (question 1)	Identité masculine du narrateur	50	29	10
	Quête initiale d’innocence	72	34	7
	Arrivée à Tahiti : déception	77	61	46
	Arrivée dans l’île de Taratora	54	44	15
	Relation avec Taratonga	48	32	8
	Gâteaux emballés dans toiles	53	29	10
	Toiles de Gauguin	73	43	11
	Grande valeur des toiles	88	65	25
	Interruption du don des toiles	96	90	80
	Désir d’acquérir d’autres toiles	91	77	61
	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratonga)	94	84	79
	Réception de nouvelles toiles	90	58	31
	« Cadeau » (argent) en échange	85	81	62
	Retour vers la France	73	47	32
	Escale à Tahiti, rencontre d’un hôtelier	95	72	53
	Découverte que les toiles sont l’œuvre de Taratonga	89	48	10
	Déception finale	95	73	53

Tableau 2 : *Le pourcentage des items non mentionnés dans les réponses au questionnaire au fil des niveaux scolaires.*

3.3.2. Les difficultés sur le plan de l’appréciation

En ce qui concerne l’appréciation, on constate sans surprise à tous les niveaux scolaires un lien entre les appréciations absentes ou non valides et le manque de gout pour le texte. Autrement dit, moins un élève investit le texte de valeurs, moins il l’apprécie, et inversement, plus il se montre capable de lui attribuer des valeurs, plus il le juge positivement. C’est, sans surprise à nouveau, au niveau 4 que la qualité des appréciations est la plus basse, l’écart étant réduit à ce niveau entre les classes les plus fortes et les plus faibles et le critère d’appréciation le plus mobilisé étant le critère cognitif : avant de s’appuyer sur des valeurs référentielles, éthiques ou esthétiques, les élèves les plus jeunes apprécient d’abord le texte — ou non — en fonction de la clarté qu’ils lui attribuent.

3.3.3. Les difficultés d’interprétation

Enfin, pour analyser les difficultés d’interprétation, nous avons comparé le score dans cette opération des 25 % de classes les moins performantes avec celui des 25 % de classes les plus performantes. Comme le montre le tableau ci-dessous, l’écart est surtout spectaculaire au niveau 4, où les évaluations valides sont trois fois plus nombreuses dans les classes les plus fortes que dans les classes les plus faibles. Cela dit, le score moyen en interprétation étant très faible dans l’ensemble du niveau 4, on peut légitimement se demander si cette opération de lecture est accessible à la plupart des élèves sans le soutien des enseignants et si ceux-ci la suscitent suffisamment.

		Niveau 4	Niveau 7	Niveau 10
Score moyen du quartile le plus faible	Interprétations totales	0,6	0,8	1,1
	Interprétations valides	0,12	0,6	1
Score moyen du quartile le plus fort	Interprétations totales	0,76	1,2	1,8
	Interprétations valides	0,36	1	1,6

Tableau 3 : Les scores en interprétation au fil des niveaux scolaires.

Au niveau 7 aussi, les classes les plus fortes performant presque deux fois mieux que les plus faibles, tandis qu’au niveau 10, la différence entre les plus forts et les plus faibles se marque davantage par la richesse de l’acte interprétatif, c’est-à-dire par le nombre total d’interprétations convoquées (1,8 par élève dans les classes les plus fortes contre 1,1 dans les classes les plus faibles). Autrement dit, à ce degré scolaire, les meilleurs interprètes ne sont plus seulement ceux qui relèvent une interprétation pertinente, mais ceux qui diversifient leurs interprétations.

Ces résultats amènent à se demander quels sont les choix des enseignants dans les classes les plus faibles. On peut imaginer à priori que certains d’entre eux sont tentés de renoncer à travailler l’interprétation, qu’ils considèrent comme inaccessible à leurs élèves. S’ils entreprennent à l’inverse de la travailler, quelles pratiques spécifiques mettent-ils en œuvre à cette fin ? Observe-t-on dans les pratiques des gestes qui invitent à diversifier les interprétations produites de manière autonome ? Gardons ces questions à l’esprit en vue de l’analyse qui sera faite plus loin.

3.4. Les difficultés des élèves : conclusions intermédiaires

Comme on le voit, la confrontation des quartiles des classes les plus performantes avec ceux des classes les moins performantes permet d’identifier les principales difficultés éprouvées par les élèves face au texte de Gary dans

chacune des opérations et à chacun des niveaux. Mais cette comparaison souligne aussi l'intérêt de mettre en relation les réponses au questionnaire avec les opérations de lecture travaillées lors des séances d'enseignement. Dans quelle mesure les enseignants prennent-ils en compte les difficultés de leurs élèves? Travaille-t-on plus les opérations dans les classes où les élèves rencontrent le plus de difficulté à leur propos? Il conviendrait aussi d'observer si la convergence des performances des élèves français et belges va de pair avec une similitude des pratiques de leurs enseignants.

Ces questions font l'objet du second volet de notre étude.

4. L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

4.1. *Le travail sur les opérations de lecture au fil des niveaux*

Qu'en est-il de la place accordée aux opérations de lecture aux trois niveaux scolaires chez les enseignants des 44 classes belges et françaises de notre échantillon? La figure 4, qui compare les parts respectives réservées à la compréhension et à l'interprétation, confirme que la première diminue au fil des niveaux (de 50 % à 30 %), alors que la seconde se voit au contraire de plus en plus privilégiée (de 14 % à 40 %). L'appréciation quant à elle est très peu travaillée, quel que soit le niveau, puisque le temps qui lui est accordé ne dépasse jamais 5 % de la leçon.

Ces résultats confirment les tendances générales déjà observées dans d'autres recherches (notamment Ronveaux & Schneuwly, 2018) à propos de l'évolution des opérations au fil des trois niveaux. On peut donc affirmer que plus les élèves sont jeunes, plus ils sont stimulés à comprendre le texte, et qu'à mesure qu'ils grandissent, les enseignants sollicitent davantage leurs capacités d'interprétation, mais qu'à tous les niveaux ils mobilisent peu leur capacité d'appréciation.

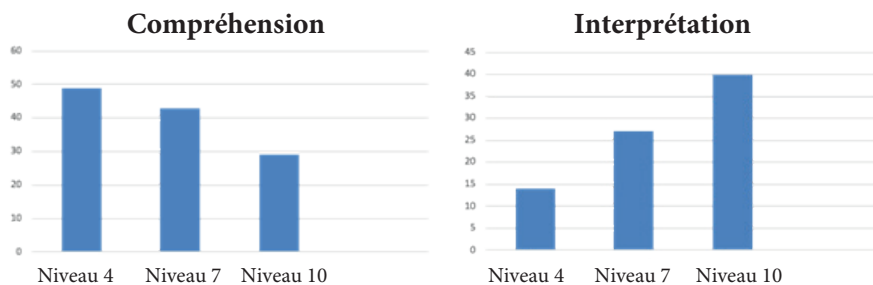


Figure 4 : *La place de la compréhension et de l'interprétation dans les 44 classes.*

En revanche, les apports culturels connaissent un sort contrasté et quelque peu étonnant, puisqu'ils sont surtout mis en œuvre aux niveaux 4 et 10, et beaucoup moins au niveau 7.

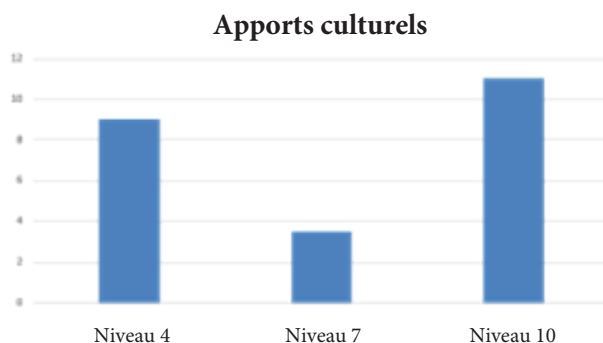


Figure 5 : La place des apports culturels dans les 44 classes.

Est-ce à dire qu'à ce niveau-là, la priorité porterait davantage sur le développement de la compréhension et de l'interprétation, tandis que les repères culturels seraient jugés plus essentiels avec les jeunes élèves (qui en manquent assurément) et avec les plus âgés (qui seraient considérés comme plus aptes à être initiés à des codes de la culture « adulte »)?

4.2. Un traitement différent des opérations de lecture entre enseignants français et belges

Si l'on confronte ensuite les scores belges et français de notre échantillon, le contraste paraît saisissant à propos de deux opérations, l'interprétation et l'appréciation : la part accordée par les enseignants français à l'interprétation est deux fois plus importante au niveau 4 (tandis que la différence tend à se résorber au niveau 10) et celle qu'ils accordent à l'appréciation est cinq fois plus grande au niveau 7.

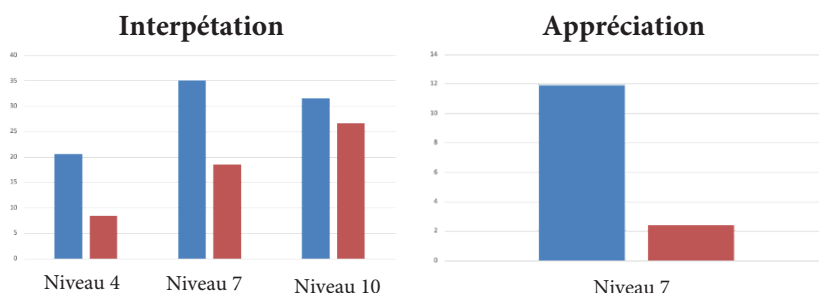


Figure 6 : L'interprétation et l'appréciation dans les classes françaises (en bleu) et belges (en rouge).

Bien sûr, ces chiffres doivent être considérés avec circonspection dans la mesure où ils ne concernent que sept ou huit enseignants par pays et par niveau. Néanmoins, si elle se confirmait, cette différence pourrait s'expliquer par des différences dans les programmes scolaires et dans les pratiques courantes des différents contextes nationaux. En l'occurrence, le fait que les programmes français du primaire du début des années 2000 aient explicitement préconisé le développement d'une lecture littéraire centrée sur la diversification des interprétations pourrait avoir influencé les pratiques des enseignants.

La différence est plus flagrante encore, mais inversée, en ce qui concerne les apports culturels au niveau 4, qui sont huit fois plus abondants en Belgique qu'en France. Par ailleurs, les enseignants belges de notre échantillon, tous niveaux confondus, consacrent beaucoup plus de temps à des activités extérieures aux opérations de lecture. La concentration sur la compréhension et l'interprétation semble davantage de mise chez les enseignants français, comme c'est également le cas dans leurs programmes.

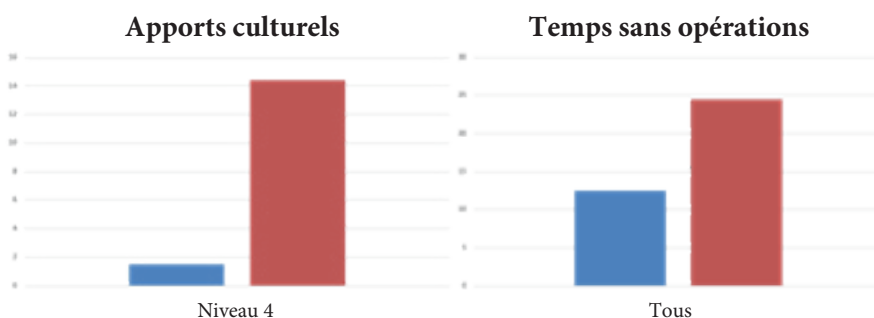


Figure 7 : Les apports culturels et les temps sans opérations dans les classes françaises (en bleu) et belges (en rouge).

4.3. Les gestes didactiques fondamentaux des enseignants au fil des niveaux

Pour approfondir notre analyse des pratiques enseignantes, nous avons distingué dans nos *verbatim* les quatre gestes didactiques majeurs (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005) par lesquels les enseignants développent les apprentissages des élèves. Qu'en est-il de ces gestes au fil des niveaux scolaires ? Au vu de nos données, deux d'entre eux évoluent de manière assez significative : la présentification et l'institutionnalisation, qui semblent se développer entre les niveaux 4 et 10. Même si elle n'est pas spectaculaire, cette progression paraît indiquer que, plus leurs élèves grandissent, plus les enseignants consacrent du temps d'une part à travailler sur des aspects du

texte segmentés et à des notions spécifiques, et d’autre part à présenter explicitement les savoirs et compétences qui sont abordés.

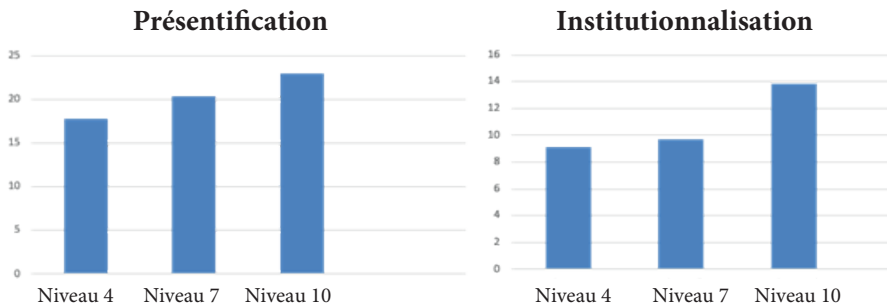


Figure 8 : Les gestes didactiques mis en œuvre dans les 44 classes des 3 niveaux.

4.4. Des gestes didactiques différents chez les enseignants français et belges

Si l’on examine ensuite les gestes didactiques au regard des deux contextes nationaux de nos données, deux différences significatives ressortent : la première concerne l’institutionnalisation, qui, aux niveaux 7 et 10, s’avère beaucoup plus pratiquée par les enseignants français, la seconde concerne les temps sans geste, qui sont deux fois plus abondants dans les classes belges.

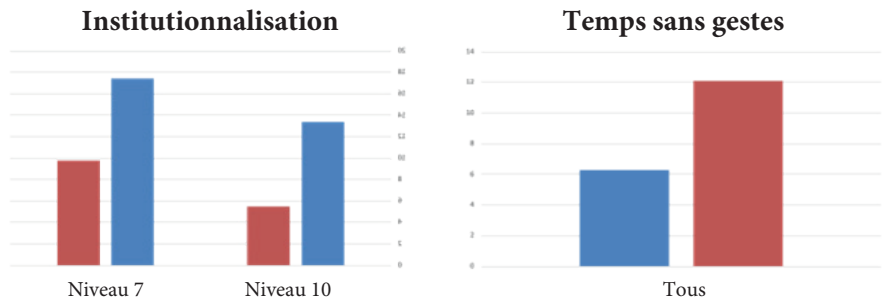


Figure 9 : Les gestes didactiques mis en œuvre chez les enseignants français (en bleu) et belges (en rouge).

Cette différence corrobore à certains égards celle qui a été constatée plus haut à propos des opérations de lecture : elle semble indiquer que, dans les classes françaises de notre échantillon, les enseignants se sont davantage souciés d’utiliser le temps pour assurer des apprentissages.

5. QUELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES CLASSES EN DIFFICULTÉ ?

5.1. *Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté de compréhension*

Abordons à présent la troisième question de notre étude : les pratiques enseignantes sont-elles différentes dans le quartile des classes en difficulté de compréhension ? Le tableau ci-dessous indique clairement que la réponse est positive : le travail sur la compréhension est beaucoup plus présent dans le quartile des classes les plus faibles, et inversement le travail sur l'interprétation est presque trois fois plus important dans les classes les plus fortes. Il apparaît donc que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de compréhension de leurs élèves.

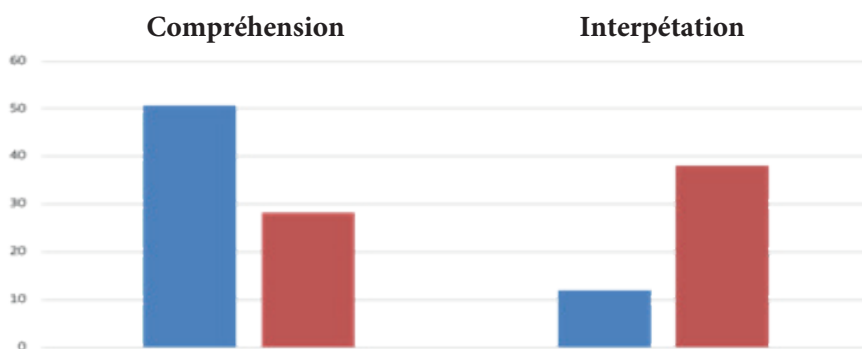


Figure 10 : *Place des pratiques enseignantes axées sur la compréhension et sur l'interprétation dans les classes les plus (en rouge) et les moins (en bleu) performantes en compréhension.*

Cependant, comme on peut le voir ci-dessous, le temps accordé au travail de la compréhension varie selon les niveaux scolaires : s'il est dominant dans les classes en difficulté des niveaux 4 et 7, c'est l'inverse dans celles du niveau 10, où, de manière assez étonnante, les enseignants travaillent davantage la compréhension avec les élèves les plus performants : est-ce à dire que, dans les classes les plus en difficulté, leur attention se porterait davantage sur les difficultés d'interprétation ?

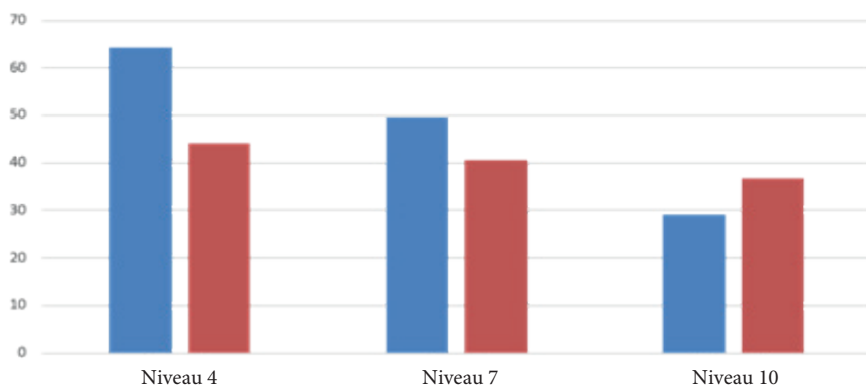


Figure 11 : Le travail de la compréhension dans les classes les moins (en bleu) et les plus (en rouge) performantes en compréhension.

5.2. Les gestes didactiques dans les classes en difficulté de compréhension

Un autre signe que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de compréhension de leurs élèves apparaît du côté des gestes didactiques. Le graphique ci-dessous montre que les gestes de régulation sont davantage présents dans le quartile des classes les plus en difficulté de compréhension, ce qui semble indiquer que les enseignants concernés ont conscience du besoin d'aide que leurs élèves éprouvent dans leur rapport au texte. À l'inverse, cependant, les gestes d'institutionnalisation sont presque deux fois moins présents dans les classes les plus faibles, comme si le fait d'expliciter des savoirs et d'en dresser le bilan était jugé moins essentiel avec les faibles compreneurs. Voilà un constat interpellant pour la formation des enseignants.

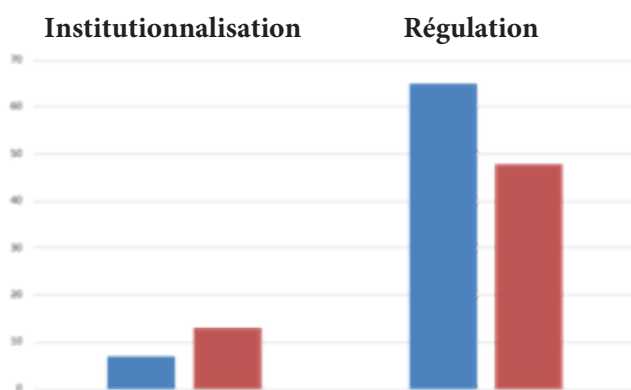


Figure 12 : Les gestes didactiques dans les classes les moins (en bleu) et les plus (en rouge) performantes en compréhension.

5.3. *Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté d'interprétation*

Dans les classes les plus en difficulté sur le plan de l'interprétation, tous niveaux et pays confondus, il est frappant de constater que les enseignants travaillent bien davantage la compréhension que l'interprétation et accordent très peu de place aux apports culturels, mais beaucoup plus de temps à des activités non liées aux opérations de lecture. Les « faibles interprètes » seraient donc fortement stimulés à comprendre, mais peu stimulés à interpréter et à convoquer la culture, et cela à chacun des trois niveaux. Autre constat interpellant pour la formation des enseignants.

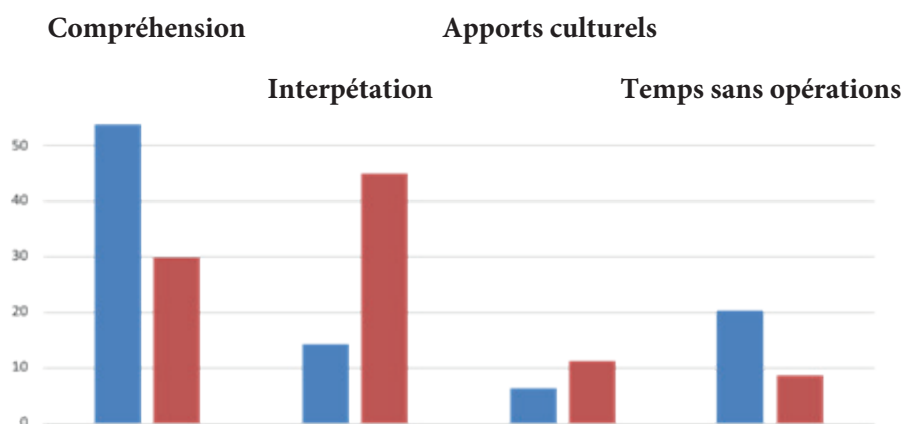


Figure 13 : *Le travail sur les opérations dans les classes les moins (en bleu) et les plus (en rouge) performantes en interprétation.*

5.4. *Les gestes didactiques dans les classes en difficulté d'interprétation*

Si l'on s'intéresse ensuite aux gestes didactiques dans les mêmes classes en difficulté d'interprétation, une différence significative apparaît à propos du geste d'institutionnalisation, qui y est plus de deux fois moins mis en œuvre que dans les classes les plus fortes en interprétation : les « faibles interprètes » sont donc très peu stimulés à institutionnaliser les savoirs et compétences qu'ils ont travaillés, alors que ce geste pourrait rendre plus explicites les stratégies interprétatives.

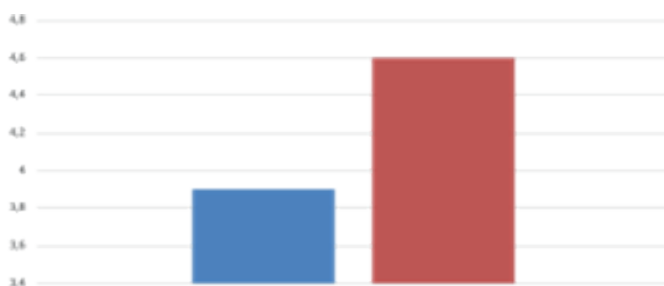


Figure 14 : Le geste d'institutionnalisation dans les classes les moins (en bleu) et les plus (en rouge) performantes en interprétation.

5.5. Le travail sur l'appréciation dans les classes en difficulté d'appréciation

Enfin, dans les classes en difficulté d'appréciation, tous niveaux confondus, qu'en est-il du travail de cette opération ? Comme pour l'interprétation, il est frappant de constater que ce sont les élèves qui auraient le plus besoin d'être stimulés dans leur capacité à apprécier le texte qui le sont le moins, le travail de l'appréciation étant davantage mis en œuvre avec les élèves qui le pratiquent déjà avec fruit, comme le traduisent leurs réponses au questionnaire.

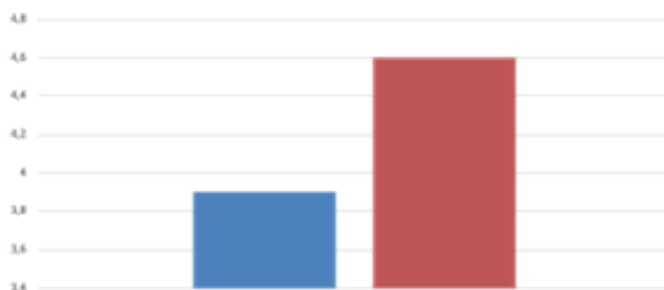


Figure 15 : Le travail de l'appréciation dans les classes les moins et les plus performantes en appréciation.

6. CONCLUSIONS

Même si elle ne porte que sur une partie des données de notre projet, cette étude nous autorise, nous semble-t-il, à tirer au moins deux conclusions majeures.

La première est que les convergences semblent plus fortes entre les élèves belges et français qu'entre leurs enseignants, puisque, paraissant très liés au développement cognitif, les scores des premiers sont sensiblement similaires, alors que les choix des seconds présentent d'importantes différences en ce qui concerne tant le guidage des opérations de lecture que les

gestes didactiques. Cette divergence dans les pratiques apparaît comme un reflet probable de différences dans les programmes et la formation des enseignants. Il n'est pas étonnant par exemple que l'interprétation soit davantage travaillée par les enseignants français dès l'instant où, depuis une vingtaine d'années, les programmes français du primaire ont explicitement préconisé le développement d'une lecture littéraire centrée sur la diversification des interprétations. Il est possible par ailleurs que la part plus grande accordée par les enseignants belges à l'apport culturel soit liée à un « effet texte » : accéder à un récit qui se passe en Polynésie et évoque Gauguin nécessiterait plus d'apports culturels en Belgique qu'en France¹².

Notre deuxième conclusion concerne les corrélations remarquables que cette étude a fait apparaître entre les pratiques des enseignants et les scores des élèves. En effet, les professeurs s'adaptent à leurs classes dans des sens divers, puisqu'avec les faibles compreneurs, ils travaillent beaucoup plus la compréhension, tandis qu'avec les faibles interprètes, ils travaillent beaucoup moins l'interprétation et l'apport culturel dont ces élèves auraient pourtant peut-être davantage besoin que les autres. Il en va de même pour le travail de l'appréciation, qui est moins stimulé avec les faibles appréciateurs. Par ailleurs, quand ils ont affaire à de faibles compreneurs et interprètes, les enseignants mobilisent moins l'institutionnalisation. Il est vrai qu'ils doivent forcément faire un choix, puisque, dans une seule séance, ils ne peuvent pas tout approfondir de manière structurée. Dans ce contexte, ils choisissent de privilégier largement la compréhension, soit parce qu'ils la jugent préalable à l'enseignement de l'interprétation, soit parce qu'ils considèrent qu'il est légitime de lui accorder plus de temps qu'aux autres opérations de lecture, soit encore parce que le travail sur la compréhension leur paraît plus aisé à piloter. Nous constatons enfin que les corrélations entre les scores des élèves et les pratiques des enseignants ne vont pas dans le même sens selon les opérations de lecture : la compréhension est travaillée en priorité presque partout sauf dans les « meilleures » classes. L'interprétation est surtout travaillée avec les élèves qui la pratiquent déjà et l'appréciation est globalement très peu travaillée, quel que soit le niveau de difficulté des élèves.

Il y a là des constats interpellants pour la formation des enseignants : ne conviendrait-il pas de s'interroger plus profondément sur la place qu'y occupent actuellement — et que devrait peut-être y occuper davantage à l'avenir — l'interprétation et l'appréciation ? Cette interrogation est d'autant plus prégnante que ces deux opérations occupent une place croissante dans les référentiels et les programmes d'enseignement des différents pays francophones, et que plusieurs études ont déjà dénoncé la faiblesse de l'outillage et de la formation spécifique des enseignants à ce propos (cf. notamment

12. Nos données suisses et québécoises relatives aux niveaux 7 et 10 confirment ce point.

Tauveron, 1999 et Gabathuler, 2016). Au moment où la présente contribution a été rédigée, ces questions, et d'autres, figuraient à l'agenda de la suite du projet Gary, car même si 44 classes ce n'est pas rien, les résultats que nous venons de présenter restaient des résultats partiels. Ils ont été complétés dans la version finale notre étude qui sera publiée au début de 2024.

